

الفروق بين كل من المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات وأثر برنامج الذكاء المتعدد لتميمتهما لدى الطلاب المتأخرين دراسياً
د. عبد التواب أبو العلا عوض (*)

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن الفروق بين كل من المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات بالإضافة إلى تأثير برنامج في الذكاء المتعدد لدى الطلاب المتأخرين دراسياً في الصف الثاني الإعدادي. وتم تحديد مشكلة البحث في ثلاث تساؤلات رئيسية، وانبثق منها عدة تساؤلات فرعية.

التساؤلات الرئيسية كما يلي:

1- ما الفرق بين أداء الطلاب المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات؟

2- ما الفروق بين أداء الطلاب المتأخرين دراسياً بالمجموعة التجريبية عن أداء الطلاب المتأخرين دراسياً بالمجموعة الضابطة في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات بعد تطبيق البرنامج؟

3- ما الفرق بين القياسين البعدي والتتبعي في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات للطلاب المتأخرين دراسياً بالمجموعة التجريبية.

وتم تطبيق البحث الحالي على عينة مكونة من (246) طالباً وطالبة بالصف الثاني الإعدادي وتم تقسيم هذه العينة إلى ثلاث مجموعات هي، (82) طالباً وطالبة من الطلاب المتفوقين دراسياً، و(82) طالباً من الطلاب العاديين، (82) طالباً وطالبة من الطلاب المتأخرين دراسياً.

وانقسمت مجموعة الطلاب المتأخرين دراسياً إلى مجموعتين 0تجريبية عددها (36) طالب وطالبة ومجموعة ضابطة عددها (32) طالب وطالبة).

وتم تطبيق عدة اختبارات ومقاييس على أفراد عينة البحث وتم التحقق من الكفاءة السيكمومترية باستخدام اختبارات وتحليل التباين واختبار شيفيه.

وتوصلت نتائج البحث الحالي إلى ما يلي :-

1- وجود فروق بين الطلاب المتفوقين والطلاب العاديين والمتأخرين دراسياً في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات.

2- تحسن أداء الطلاب المتأخرين دراسياً بالمجموعة التجريبية عن أداء الطلاب المتأخرين دراسياً في المجموعة الضابطة في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات بعد تطبيق برنامج الذكاء المتعدد

(*) دكتوراه علم النفس التعليمي (2006): كلية التربية، جامعة بنى سويف.

لصالح المجموعة التجريبية.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات للطلاب المتأخرين دراسياً للمجموعة التجريبية. الفروق بين كل من المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات وأثر برنامج الذكاء المتعدد لتنميتها لدى الطلاب المتأخرين دراسياً.

الفروق بين كل من المتفوقين والعادين والمتأخرين دراسياً في مهارات ما وراء المعرفة
وفعالية الذات وأثر برنامج الذكاء المتعدد لتميزهما لدى الطلاب المتأخرين دراسياً
د. عبد النواب أبو العلا عوض (*)

مقدمة البحث:

يتسم العصر الحالي بالتقدم التكنولوجي، ونتيجة لذلك يمر المجتمع بتغيرات وتحولات تربية، وانتقادات لمنظومة التعليم، وأن هذا النظام لا يهتم إلا بعرض النجاح في الامتحان، وأصبح لا يراعى الخصائص النفسية للمتعلمين، وانكمش دور المتعلمين إلى حد اللامبالاة، وأن دور المعلم لا يخرج عن الشرح والتلقين، ولا يراعى الفروق الفردية، وأصبح مفهوم التعليم في أذهان المتعلمين غير واضح، وصار التعليم في المدرسة المصرية غير واضح. وتؤكد المدرسة المعرفية إن التعليم الذي لا يحقق للمتعلم النشاط والإيجابية، والتفاعل الاجتماعي، وتعديل النسق المعرفي، وتكوين معنى متجدد، يصبح تعلمًا خاملاً، لا يغير حياة المتعلم. وأصبح التعليم في جميع المراحل لا يشكل مهارات فعلية تستخدم في الإنتاج أو حل المشكلات اليومية، فالتعليم يتم على مستوى الحفظ والتلقين دون تنمية المهارات المطلوبة. ولذلك يجب الاهتمام بكل الجوانب النفسية، والتحقق من فهم واستيعاب المعلومات والقدرة على استخدامها في كل ما يواجهه الفرد في حياته. (عادل العدل 2004، 252، 253). لذلك يجب على المتعلم أن ينمي لديه القدرة على التوافق مع المواقف الجديدة، وأن تكون لديه القدرة على استخدام عملياته المعرفية، للتمييز بين الأمور، وأن يفكر تفكيراً ناقداً حتى يصل إلى أحكام صائبة. (رجاء أبو علام 1993، 346، 317). ومن هنا أصبح تنمية المهارات بكافة أنواعها ضرورة ملحة يفرضها التقدم التكنولوجي في كل المواقف التي تتطلب حلولاً مناسبة لتصل إلى تحقيق فعالية الذات الحقيقية، إن تعليم مهارات ما وراء المعرفة يعني مساعدة المتعلمين على التفكير والتأمل في تفكيرهم، ورفع مستوى الوعي لديهم إلى الحد الذي يستطيعون التحكم فيه، وتوجيههم بمبادراتهم الذاتية وتعديل المسار في الاتجاه الذي يؤدي إلى بلوغ الهدف. (فتحي جرابون 1999، 382، 381). لذا نحن بحاجة إلى تطوير المبادئ العامة بكيفية التعلم، فالتدريس الجيد لا بد أن يتضمن تعليم المتعلمين كيف يفكرون وكيف يثيرون دافعيتهم للتعلم. (جابر عبد الحميد 2000، 99، 98). فالمتعلم الذي يسعى لاكتساب المعرفة معتمداً على قدراته يقوم بتوجيه نفسه لاختيار موضوع التعلم، وتحديد الوقت المناسب للتعلم حتى يحقق الهدف، وإن المستوى التحصيلي لا يتوقف على الذكاء وإنما على مهارات أخرى

(Merrill 2001, 34,35). وإن اندماج المتعلم في تعلم المهام لا يتحقق إلا إذا كان المتعلم قادراً

(*) دكتوراه علم النفس التعليمي (2006): كلية التربية، جامعة بني سويف.
المجلة المصرية للدراسات النفسية - العدد 65 - المجلد التاسع عشر - أكتوبر 2009 (217)

على التخطيط والمراقبة وتقديم استراتيجياته ومهامه المعرفية. (جابر عبد الحميد 2006، 56، 54).
ولذلك انتقل التعليم من التركيز على المدخلات إلى العمليات وبالتالي تغير دور المعلم، وأصبح
واجبا عليه أن يوظف المبادئ التي تبسط الخبرات المرتبطة بمهام التعلم واستخدام التعلم للمعرفة في
حل المشكلات ، وتشجيع المهارات الجديدة.

فالمجتمع يبحث عن تحول جوهري في النموذج التربوي، انطلاقاً من نظرية الذكاء المتعدد، ومن
الاختلافات المحتمل وجودها داخل الفصل فإنه من الواجب أن يلقى المعلمون الفرصة لتحقيق الذات
والتعلم داخل الفصل بناء على تلك النظرية ، وأن المادة التعليمية يجب أن تتكيف وتعد حسب نظرية
الذكاء المتعدد والمهارات الموجودة لدى التلاميذ
(عبد القادر الزاكي 2000، 19-20).

والتدريس وفقاً لهذه النظرية يجعل المتعلم يواجه صعوبة في مجال معين بإمكانه التغلب على هذه
الصعوبات من خلال استخدامه لطرق بديلة. (جابر عبد الحميد 2003، 75، 74) وأن الهدف من
التعليم هو تعليم من أجل التفكير وأن التفكير أحد الأهداف التربوية وأن تنمية المهارات هو موضوع
الساعة، وأن تنمية الذكاء هو قضية التعليم، وأننا يجب أن نتعامل مع الذكاء المتعدد حتى يحدث
تفعيل العملية التعليمية، وتساعد في تنمية أساليب التفكير، وتساعد في علاج أخطاء المواد، فالمدرسة
أصبحت اليوم قاعدة إنتاج لأساليب تفكير المتعلمين. ونظراً لما حظيت به دراسات الفئات الخاصة
من اهتمام واسع في الآونة الأخيرة، فقد أصبحت مشكلة التأخر الدراسي من المشكلات التي يجب أن
تتضافر كل القوى من أجل القضاء عليها وإيجاد الحلول لها واستخدام نظرية الذكاء المتعدد مع فئة
المتأخرين دراسياً وتنمية بعض المتغيرات المرتبطة بها مثل مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات
ومازال بحاجة إلى البحث نظراً لقلّة الدراسات والبحوث في هذا المجال لذا تتحدد مشكلة البحث في
دراسة الفروق بين كل من المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية
الذات وأثر برنامج الذكاء المتعدد لتمثيمتها لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
مشكلة البحث:

بالنظر إلى الواقع التربوي الحالي نرى أن نموذج التعليم المباشر حيث ينصب الاهتمام على
عرض المعلم للأفكار ومتابعة المهارات، وتعتبر الممارسات التربوية قاصرة على التزويد بالخبرات
المكررة وعدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وقلّة الوسائل التي تساعد على التعلم الفعال
النشط مما جعل المتعلمين أكثر خمولا ولا يباليون كثيراً بالمواد الدراسية التي تقدم لهم بالإضافة على
كون المتعلمين يعملون بصورة فردية داخل حجرة الدراسة، والمعلم يسعى للحصول على الإجابة كدليل
على تعلم المتعلمين دون أن يكتسب هذا التعلم معنى وعدم وضوح أهداف التعلم عند المتعلمين ولا
يبالي المتعلمون بمهارات التفكير، وضعف كثير من مستوى المعلمون نتيجة عدم الإلمام باستراتيجيات

التعلم النشط، وضعف الاختبارات في قياس مستوى مهارات المتعلمين عند مستويات معينة دون الاهتمام بكيفية توظيف معارفهم وخبراتهم. وإن فشل المتأخرين دراسياً في بعض المهارات يرجع إلى أنهم يحتاجون إلى الاهتمام بالعمليات المعرفية مما يؤدي إلى تطوير استخدام استراتيجيات تعلم نشط وهذا ما أكده جاردنر Gardner (1998، 23، 25) حيث اعتبر تعليم المتأخرين دراسياً بالطرق العادية أمراً غير مجدٍ، ولكن المهم هو تدريبهم على استخدام الاستراتيجيات والتحكم في كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء والتقييم لدى ملاءمة الأساليب التي استخدمت ومدى ملاءمة الأساليب التي استخدمت، والحكم على دقة النتائج وكفايتها. والتدريس وفقاً لنظرية الذكاء المتعدد يجعل المتعلمين الذين يواجهون صعوبة في ذكاء معين بإمكانهم التغلب على هذه الصعوبات من خلال استخدامهم لطرق بديلة. (جابر عبد الحميد 2003، 175، 174).

ونظراً لأهمية نظرية الذكاء المتعدد فقد أجريت العديد من الدراسات عالمياً ومحلياً فمن هذه الدراسات دراسة لورنز وآخرون (Loranz et. al. 1990) والتي أثبتت فعالية برنامج الذكاء المتعدد في تنمية مهارات القواعد ودراسة هيرن وستون (Heorne, Ston 1995) وقد أثبتت تحسين التحصيل باستخدام الذكاء المتعدد ودراسة نيلسون (Nelson, 1998) اثبتت أن برنامج الذكاء المتعدد في عملية التعليم والتعلم ودراسة هيرب وآخرون (Herbe et. Al 2002) والتي أثبتت فعالية برنامج الذكاء المتعدد في تحسين الدافع للقراءة ودراسة أمير القرش ونجفة الجزار (2006) والتي أثبتت فعالية الذكاء المتعدد في تنمية التفكير الإبداعي.

ودراسة (الحملوى عبد المعتمد 2007) والتي أثبتت فعالية برنامج الذكاء المتعدد في تنمية مهارات التفكير والاتجاه نحو المادة والتحصيل.

والملاحظ على الدراسات والبحوث التي تناولت برامج واستراتيجيات الذكاء، المتعدد يلاحظ قلة ما في تناول مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات، وخاصة الفئات الخاصة ومنهم المتأخرين دراسياً ومن ثم تظهر الحاجة إلى برنامج تدريبي باستخدام الذكاء المتعدد على مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات خاصة المتأخرين دراسياً بالصف الثاني الإعدادي وهم في مرحلة حرجة حيث ينتقلون إلى الصف الثالث والذي يحدد مستقبله وإن استخدم مثل هذه البرامج قد ينمي لديه مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات وبذلك قد يتغلب على مشكلة التأخر الدراسي وبذلك تتحد مشكلة البحث في التساؤل التالي. ما الفروق بين المتفوقين دراسياً والعاديين والمتأخرين دراسياً في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات وأثر برنامج الذكاء المتعدد لتنميتها لدى المتأخرين دراسياً.

تساؤلات المشكلة:

1- ما الفروق بين كل من المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً. في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات قبل تطبيق برنامج الذكاء المتعدد؟ ويتفرع من التساؤل الرئيسي إلى التساؤلات الآتية:

- أ- ما الفروق بين أداء كل من المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً في مهارات ما وراء المعرفة قبل تطبيق البرنامج؟
- ب- ما الفروق بين أداء كل من المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً في فعالية الذات قبل تطبيق البرنامج؟
- 2- ما الفروق بين أداء التلاميذ المتأخرين دراسياً بالمجموعة التجريبية عن أداء المتأخرين دراسياً بالمجموعة الضابطة في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات بعد تطبيق برنامج الذكاء المتعدد؟
- أ- ما الفرق بين أداء التلاميذ المتأخرين دراسياً بالمجموعة التجريبية عن أداء التلاميذ المتأخرين دراسياً بالمجموعة الضابطة في مهارات ما وراء المعرفة بعد تطبيق البرنامج؟
- ب- ما الفرق بين أداء التلاميذ المتأخرين دراسياً بالمجموعة التجريبية عن أداء التلاميذ المتأخرين دراسياً بالمجموعة الضابطة في فعالية الذات بعد تطبيق البرنامج؟
- 3- ما الفرق بين القياسين البعدي والتتبعي في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات للتلاميذ المتأخرين دراسياً بالمجموعة التجريبية ؟
- أ- الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي في مهارات ما وراء المعرفة للتلاميذ المتأخرين دراسياً بالمجموعة التجريبية؟
- ب- الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي في مهارات فعالية الذات للتلاميذ المتأخرين دراسياً بالمجموعة التجريبية؟
- أهداف البحث: يهدف البحث إلى:
- 1- معرفة الفروق بين التلاميذ المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات.
- 2- معرفة تأثير برنامج الذكاء المتعدد في تنمية المتأخرين دراسياً في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً.
- 3- التحقق من استمرارية تأثير البرنامج التدريبي للمتأخرين دراسياً في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً.
- أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث الحالي بجانبه النظرى فى:-
- (1) توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية دراسة الفروق بين التلاميذ المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات والعمل على تنميتها لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً.

تتمثل أهمية البحث بجانبه التطبيقي في:

- (1) برنامج تدريبي للذكاء المتعدد ينمي مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً.
- (2) تكشف نتائج هذا البحث عن التصور الذي يجب أن نتعامل به مع التلاميذ المتأخرين دراسياً أثناء عملية التعليم.
- (3) يثرى هذا البحث بما يزود به المكتبة العربية من برنامج الذكاء المتعدد ومقاييس (التأخر الدراسي)، مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات.

ج- مصطلحات البحث:

1- **المتفوق دراسياً:** هو ذلك التلميذ الذي يحصل على درجة 85% من الدرجة الكلية أو أكثر بعد دراسته لمقرر دراسي أو عدة مقررات دراسية، ويقدر بالدرجات التي يحصل عليها في الاختبارات التحصيلية والتي تعكس مدى تعلمه ويستخدم الباحث درجات نهاية الفصل الدراسي الأول/2007/2008.

2- **المتأخر دراسياً:** هو ذلك التلميذ الذي يحصل على درجة أقل من 50% من الدرجة الكلية أو أكثر بعد دراسته لمقرر دراسي أو عدة مقررات دراسية، وكذلك بعد تطبيق استبيان التأخر الدراسي المعد لذلك.

3- **مهارات ما بعد المعرفة:** مجموعة من المهارات اللازمة والتي يحتاج إليها المتعلم لتنمية التفكير واستخدام استراتيجيات مناسبة للتعلم والتي يقوم بها للمعرفة أثناء استخدامه الاستراتيجيات المناسبة في أداء المهام. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في المقياس المعد لذلك والتي تشير إلى الأداء في مهارات التنظيم الذاتي والمهارات الإجرائية والمهارات الأكاديمية.

4- **فعالية الذات:** تشير إلى مدى تحقيق النجاح المرغوب، القدرة على مواجهة المشكلات ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في المقياس المعد لذلك والتي تشير إلى الثقة، والمثابرة والرغبة في أداء المهمة المكلف به.

البرنامج التدريبي: خطة تتضمن مجموعة من الخطوات ممثلة في الحقائق والمعارف والمعايير والمهارات والأنشطة والخبرات التي صممت بهدف التعليم والتدريب بالطرائق المتنوعة، بقصد تنمية مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي المتأخرين دراسياً في ضوء مدخل الذكاء المتعدد.

الذكاء المتعدد: الذكاء المتعدد هو القدرة على حل المشكلات وإيجاد نواتج ابتكاريه في إطار ثقافة المجتمع، وهو مجموعة من العمليات التي يتبعها المتعلم في تناوله للبرنامج المقترح لتنمية مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات.

" الإطار النظرى "

مقدمه: يعرض الباحث لكل من مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات والمتفوقين والمتأخرين دراسياً والأنشطة التي تناولت الذكاء المتعدد.

مهارات ما وراء المعرفة: تشير إلى معرفة الفرد بطريقة تفكيره وعملياته النفسية وكيفية تعلمه. وإن مهارات ما وراء المعرفة ترتبط بالتعلم الناجح لأنها.

1- تسمح للمتعلمين بحل المشكلات عن طريق المهام التعليمية.
2- تساعد على التحصيل الدراسى وتساعد على الاختيار المناسب للاستراتيجيات المناسبة لتكملة المهام التعليمية.

3- تنشأ لدى المتعلمين دافعية للتعلم، عندما يعرفون بأنفسهم أو من خلال معلمهم، وكيف يطبقون هذا التعلم.

4- تنمى فعالية التعليم لديهم وتجعلهم على وعى بعمليات التعلم والقدرة على إدارة تعلمهم والوعى بما يعتقدونه.

تعريفات مهارات ما وراء المعرفة:

تعريف أحمد جابر (2002، 2، 7) مجموعة من المكونات التي يحتاجها المتعلم والتي تتيح له الفهم والسيطرة على معرفته، وتحد مهارات ما وراء المعرفة فى التعريف بالمهمة، وتحديد المهمة، وتمثيل المهمة، وصياغة استراتيجية وتحديد المصادر ومراقبة تنفيذ المهمة، وتقويم إكمال المهمة. وتوضح شيماء حمودة (2003، 54، 55) بأنها المعرفة تتضمن مجموعة من المهارات اللازمة لتنمية التفكير المنظم واستخدام استراتيجيات التعلم المناسبة. ومن ثم فإنها تدل على السيطرة على جميع النشاطات لموجهة حل المشكلات واتخاذ القرارات بفعالية لأداء متطلبات عمليات التفكير. ويرى عبد الرحمن جراون (1999، 432) بأنه مجموعة من المهارات تقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات تفكير متضمنة ثلاث مهارات (التخطيط- والمراقبة- والتقييم).

ويشير سترنبرج (Sternberg, 1985)، إلى أن مهارات ما وراء المعرفة تتضمن ثلاث فئات رئيسية:-

- 1- التخطيط ويتضمن (تحديد الهدف- اختيار استراتيجية التنفيذ- تسلسل الخطوات-تحديد الأخطاء المحتملة وأساليب مواجهتها والتنبؤ بالأخطاء).
- 2- المراقبة وتتضمن (الإبقاء على الهدف- الحفاظ على تسلسل الخطوات ومعرفة تحقيق الهدف الفرعى- معرفة الانتقال إلى الخطوات الأخرى- كشف الأخطاء).
- 3- التقييم ويتضمن (تقييم تحقيق الهدف- دقة النتائج- مدى ملاءمة الأساليب التي استخدمت فى

التقييم- مدى فعالية الخطة وتنفيذها (فتحي عبد الرحمن جراون 1999، 49، 50).
وجدير بالذكر أن مهارات ما وراء المعرفة ليست بالضرورة أن تكون مقصودة فإذا لم تستخدم تفسيرات واضحة أو محددة عن الخبرات المكتسبة وعليه فإن مهارات ما وراء المعرفة لا يتطلب أن تكون مفيدة، على الرغم من زيادة المعلومات ولا بد من صياغتها في صورة تنظيمية لتحقيق فعالية أفضل.

أهمية مهارات ما وراء المعرفة:

- 1- تنشأ لدى المتعلمين الدافعية للتعلم وذلك عندما يعرفون بأنفسهم أو من خلال معلمهم أو كيف يطبقون هذا التعلم.
- 2- يركزون انتباههم على ماهية ما يفعلونه، وهذا التركيز يضع المعلومات الضرورية في الذاكرة العاملة.
- 3- تجعلهم يحققون فعالية الذات أفضل ويكون من خلال فهم العملية المعرفية. وكيفية ممارستها وكيفية نقل هذه المهارات إلى مواقف جديدة. (Pressely,etal.1987,30,32).

الذكاء المتعدد وعلاقته بمهارات ما وراء المعرفة:

لقد أكدت البحوث والدراسات على محورين ذات ارتباط بالمعلومات والذكاء هما بيئة التعلم ومهارات ما وراء المعرفة.

المحور الأول:

الذكاء ← تعلم ← مهارات ما وراء المعرفة ويوضح هذا المحور أن المتعلمون ذو الذكاء المتعدد يكتسبون مهارات ما وراء المعرفة التي تعزز توجيهات المعلم للمتعلم ويوظف المتفوقين عدة استراتيجيات وبينون كثيرا من الجهد وأنهم أكثر واقعية للتعليم وتوظيف ما يتعلمون ويرجع إلى سعة الذاكرة وهم أكثر واقعية للإتقان مهارات ما وراء المعرفة.

المحور الثاني:

تعليم وتعلم ← زيادة المعلومات ← مهارات ما وراء المعرفة وتتضمن بيئة التعليم استراتيجية محددة مقترنة لمعايير محددة وأن تعليم مهارات ما وراء المعرفة يتحقق من بداية تقديم قاعدة معلومات وتيسير تنمية المعلومات (Selger,1991,13,18).

وجدير بالذكر أن اكتساب المتعلم للمعلومات وتنظيم استراتيجيات معينة تجعلهم يكتسبون مهارات ما وراء المعرفة في كل المجالات.

البرامج التي تنمي مهارات ما وراء المعرفة:

من المهم الوضع في الاعتبار أن المهارات تنمو في ظل مناخ تعلم مهارات ما وراء المعرفة وتتضمن البرامج على الأقل مستويين من المهارات.

المستوى الأول: ويشمل تنمية المعارف التقريرية والتجريبية عن الاستراتيجيات الفردية الفعالة التي تستخدم في مجالات اختيارية وأن الاستفادة يرتجع إلى توجيه التعلم المرتبط والمستخدم بحرية للمصادر المعرفية التي تكون أفضل لتنظيم التعلم. (Bruming 1995, 33, 34).

المستوى الثاني: يركز على طرق وأساليب تنمية مهارات ما وراء المعرفة مثل ملاحظة المعلم مجموعات التعلم التعاوني التي ترتبط بمناقشة كيف؟ ولماذا تمارس المهارات المحددة.

1- الإستراتيجية الأولى: تعزز وتشجع الوعي الواضح والمحدد لمكونات مهارات ما وراء المعرفة مستخدماً المناقشات والعصف الذهني.

2- الإستراتيجية الثانية: توفر قائمة اختيار تقريرية للمتعلمين لتسألهم لتقويم كيفية قيامهم بالتخطيط واختيارهم للاستراتيجيات.

3- الاستراتيجية الثالثة: تنمية الضبط الذاتي من خلا المهارات المكلف بها. (Schrow, 1995, 358, 370)

وإن تشجيع المتعلمين على تحقيق ذاتهم من خلال المواقف التعليمية الصعبة لا يحقق فقط الأداء ولكن يحثهم وينمي لهم بناء مهارات ما وراء المعرفة وفي ضوء ما سبق فإن تنمية مهارات ما وراء المعرفة لا يتم إلا من خلال إثارة دافعية المتعلمين في ضوء ذكاء كل متعلم.

(2) فعالية الذات:

مقدمة:

تلعب فعالية الذات دوراً هاماً في توجيه السلوك نحو تحقيق الأهداف التي يسعى المتعلم إليها وهي تعمل على تحسين أداء العمل.

تعريفات فعالية الذات:

عرفها باندورا (Bandwra,1997, 17,22) بأنها معتقدات الفرد عن قدراته على تعلم أداء سلوكيات عند مستويات معينة.

عرفها نيكول وأندرو (Necole & Androw 1997 ، 76) اعتقاد الفرد بأنه يتمكن من التقدم نحو تحقيق الهدف.

ويعرفها عزت عبد الحميد (1998،53) درجة اعتقاد الفرد في قدرته على القيام بأداء السلوكيات المحددة للسلوك.

وتعرفها منى حسن (2001، 56) قوة اعتقاد المتعلم في القيام بالمهام بنجاح والسعي لتحقيق النجاح والمثابرة في حل المشكلات والمواقف الصعبة.

مصادر فعالية الذات:

- 1- الأداء الانجازى، حيث أن النجاح يزيد من فعالية الذات.
 - 2- الخبرات، تكتسب من خلال ملاحظة المتعلم لأنشطة الآخرين.
 - 3- الاقتناع، اقتناع الفرد بأداء مهام معينة يزيد من النجاح فيها.
 - 4- الحالات الفسيولوجية، فالقلق المرتفع قد يؤثر على فعالية الذات.
- (19, 22, 1981, Stoples,) .

العوامل المؤثرة على فعالية الذات:

التأثيرات الأسرية - تأثير الأصدقاء - تأثير المدرسة.

العوامل الموقفية داخل الموقف التعليمي:

دافعية الفرد - استراتيجيات التعلم - المعلم (101-104, 2005, Gorgia)

العوامل المؤثرة على فعالية الذات الأكاديمية:

- 1- الأهداف التعليمية، يجب أن تكون الأهداف متوسطة الصعوبة حيث تزيد فعالية الذات.
- 2- المحتوى التعليمي، تنظيم المحتوى التعليمي مع زيادة مستوى الصعوبة تدريجياً ينمى خبرات التعلم ويجعله ذا معنى. (210,219, 2001, Schunh)

(3) الإستراتيجية التعليمية:

تقديم استراتيجيات سهلة فى بداية كسب القدرة على التعلم وتقديم أهداف التعلم فى بداية الدرس ينمى فعالية الذات ضمن هذه الاستراتيجيات.

1- التدريب الاستراتيجى ويتضمن (الشفهية-النمذجة).

2- نماذج الأقران (وهى التعلم عن طريق الأقران)

التقويم: شرح محكات التقويم يزود المتعلمين بفعالية ذات يجعلهم يستطيعون تقييم أنفسهم نم خلال أداء المهمة. كما أن تزويدهم بتغذية راجعة تزيد من فعالية الذات الأكاديمية لديهم. (25, 32, 2007, Woodfoolk) .

المتفوقين: يحظى مجال رعاية المتفوقين منذ عهد قديم ويرجع ذلك إلى أنهم يتميزون بخصائص نفسية منفردة والاهتمام بهذه الفئة يتطلب إضافة بعض الأنشطة والمقررات الإضافية إلى المناهج الدراسية.

مفهوم التفوق: يشير فتحى الزيات (1980،86،88) إلى أن المتفوق هو من يحصل على نسبة ذكاء 140 أو أكثر على مقياس ستانفورد بينيه.

وعرف رجاء أبو علام ونادية الشريف (1995،40) الطلاب المتفوقين بأنهم الطلاب الذين يحصلون على درجات تحصيل عالية ويتميزون بدافعية عالية للإنجاز .

ويشير فتحى الزيات (3، 1996، 4) إلى أن الطلاب المتفوقين يعتمدون على بنائهم المعرفى،

المجلة المصرية للدراسات النفسية - العدد 65- المجلد التاسع عشر - أكتوبر 2009 (225)

ومن ثم فإن المعرفة لديهم تختلف في خصائصها عن خصائص مدخلاتها، كما أنهم إيجابيون وفعالون في اشتقاق الاستراتيجيات وفقاً لطبيعة المهام التي يتناولونها. وأن هذه الاستراتيجيات تعود إلى تدعيم البناء المعرفي لديهم بنواتج معرفية قد لا تنتجها المعرفة الخام. ويذكر جابر عبد الحميد (1986، 37، 32) إلى سمات المتفوقين. يناقشون الأمور قبل اتخاذ القرارات - لديهم حب استطلاع- لديهم قدر كبير من الحيوية والنشاط.

ويوضح رجاء أبو علام، ونادية الشريف (1995، 6، 7) أن الطلاب المتفوقين أكثر قدرة على حل المشكلات المرتبطة لديهم من ذاكرة تحتوي على المعلومات المنظمة بالإضافة إلى المهارات المعرفية وما وراء المعرفة.

ونخلص مما تقدم تبني البحث للتعريف الإجرائي للطلاب المتفوقين دراسياً كما يلي:

أنهم الطلاب المقيدون بمدارس التعليم الإعدادي الصف الثاني الإعدادي ويحصلون على درجات تحصيلية أكثر من 85% ودرجات تحصيلهم تزيد عن نسبة ذكائهم بمقدار انحراف معياري واحد. أما الطلاب العاديين هم الحاصلون على درجات في تحصيلهم الأكاديمي (من خلال الاختبارات المدرسية) تتسق مع نسبة ذكائهم.

الطلاب المتأخرين دراسياً:

يعرف كل من رجاء أبو علام ونادية الشريف (1995) التأخر الدراسي على أنه التحصيل الدراسي الذي يقل عن نسبة ذكاءهم بمقدار انحراف معياري واحد. وقد عرفه السيد سليمان (2000، 133) بأنهم فئة تنقصهم القدرة على التحصيل نتيجة عوامل اجتماعية أو انفعالية أو نفسية أو عقلية وهو التلميذ الذي يستطيع تحقيق المستوى التحصيلي المناسب وقد يكون ضعيفاً في مواد وضعيفاً جداً في مواد أخرى.

أنواع التأخر الدراسي:

ذكر كلاً من رجاء أبو علام ونادية الشريف (1995) أنواع التأخر الدراسي إلى تأخر دراسي عام - تأخر دراسي في المواد المرتبطة ببعضها كالمواد العلمية- تأخر دراسي في إحدى المواد كاللغات. ويذكر محمود بدر (2004 ، 86-92) أسباب التأخر الدراسي إلى:

انخفاض الإدراك العقلي - عدم النضج الانفعالي والاجتماعي - العجز البدني والنفسى - الخبرات الثقافية المحددة - ضعف الخبرات التربوية
ولذا نجد أن أسباب التأخر الدراسي ترجع إلى أسباب ترجع إلى الأسرة - أسباب ترجع إلى المعلم والمدرسة - أسباب ترجع للمتعلم نفسه
دور المعلم في تشخيص التأخر الدراسي:

يشير عبد الوهاب كامل (1993) إلى أن المعلم هو أفضل مسئول يمكنه تقنين مستوى تحصيل الطلاب فالمعلم الناجح لا بد أن يكون لديه مجموعة من الأسئلة في كل مقرر دراسي حيث يمكنه وضع اختبارات تحصيلية موضوعية كي يتمكن من عمل التشخيص المناسب في ضوء المواد التي يدرس فيها.

طرق مواجهة التأخر الدراسي:

يذكر طلعت عبد الرحيم (2000 ، 165،163) إن الدور العام للأسرة هو أن تربي الطفل وتنشئة الكفاءات الاجتماعية والعقلية التي يحتاجها وأن يتعلموا تقديم الخدمات التربوية التي تلائم الطفل المتأخر دراسياً بدلاً من الإساءة له وأن يتم تعاون بين الآباء والإدارة المدرسية وأن يوجه انتباهه نحو التعليم الذي يقدم وأن تكون المهارات عاكسة للأساليب التعليمية الجيدة.

ويخلص الباحث الطلاب المتأخرين دراسياً بأنهم طلاب مقيدون في الصف الثاني الإعدادي ويكون ضعيف في مادة أو ضعيفاً جداً في مادة أخرى والمستوى التحصيلي يقل على مستوى استعداداته التحصيلية والعقلية والنفسية ومن ثم فإنهم الطلاب ذوي التحصيل الدراسي الذي يقل عن نسبة ذكائهم بمقدار انحراف معياري واحد.

أساليب التعلم والأنشطة التدريسية التي يمكن استخدامها مع المتأخرين دراسياً في ضوء نظرية الذكاء المتعدد.

مقدمة: من المفيد أن ننظر إلى المتعلم على أنه كل متكامل وأن نكتشف كل ما لديه من قدرات ونقاط قوة وضعف بالأساليب الملائمة، ولكي يتبنى المعلم استراتيجيات ذات جدوى في تعليم المتعلم فإنه من الضروري أن تتوافر بعض الشروط منها،
1- القيام بتشخيص كامل للمتعلم في عملية تقييم شاملة
2- معرفة أسلوب تعلم المتعلم.

وبمراجعة الأدبيات تمكن الباحث من وضع الأنشطة التدريسية المقترحة التي أعدت وفقاً لنظرية الذكاء المتعدد للمتأخرين دراسياً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في وحدة الجهاز العصبي الفصل الدراسي الثاني:

- 1- **الذكاء اللغوي:** من الأنشطة التي تستخدم هذا النوع المهارات اللغوية مثل سرد القصص وسماعها، والاشتراك في المناقشات ويستخدم لذلك استراتيجيات العصف الذهني، المحاضرات، القراءة الفردية والجماعية.
- 2- **الذكاء الرياضي:** من الأنشطة التي تستخدم لهذا النوع من الذكاء المقارنة بين المفاهيم والمناقشات، والمشاركة في إجراء التجارب والزيارات العلمية، ويستخدم لذلك استراتيجيات التعلم المبرمج، طرح الأسئلة، إجراء التجارب.

- 3- **الذكاء المكاني:** يستخدم في أنشطة هذا الذكاء الصور والرسومات والشرائح، الكتب والمراجع ويستخدم لذلك استراتيجيات خرائط المفاهيم، التصور البصري، المناقشة.
- 4- **الذكاء الحركي:** يستخدم في أنشطة هذا الذكاء الكتابة وخامات البيئة ويستخدم لذلك استراتيجيات مسرح الفصل، التعلم التعاوني، المحاكاة.
- 5- **الذكاء الموسيقي:** يستخدم لذلك الإيقاع الموسيقي باستخدام الشرائط بتقنياتها المختلفة ويستخدم لذلك استراتيجيات منها (سقراط ، ما وراء المعرفة).
- 6- **الذكاء الاجتماعي:** تعتمد الأنشطة على التفاعل الاجتماعي والمناقشات، ويستخدم لذلك استراتيجيات التعلم التعاوني، النمذجة.
- 7- **الذكاء الشخصي:** تعتمد الأنشطة على التقويم الذاتي والمقالات واختيار الأعمال، ويستخدم لذلك استراتيجيات منها (التجارب العملية والبحوث).
- 8- **الذكاء الطبيعي:** تعتمد الأنشطة على القيام بالتجارب واستكشاف الأشياء الموجودة في الطبيعة ويستخدم لذلك استراتيجيات التعلم التعاوني والمناقشة والحوار .
الدراسات السابقة:

يمكن تقديم مجموعة من الدراسات كما يلي:

- دراسة مارك وآخرون Market-al (1996، 460، 437) وكانت تهدف إلى معرفة أثر التعلم عن طريق مدخل الاكتشاف ونظرية الذكاء المتعدد في حل المشكلات وتحقيق الذات وكانت العينة من الطلاب الموهوبين وقد أشارت النتائج إلى أن التعلم القائم على مدخل الاكتشاف والذكاء المتعدد أدى إلى زيادة مستوى الأداء في حل المشكلات وتحقيق الذات.
- دراسة دار Dare (1997 ، 83، 80) وكانت تهدف إلى معرفة أثر برنامج قائم على الذكاء المتعدد ومهارات التفكير العليا في تحسين سلوك المخاطرة على النمو الأكاديمي للتلاميذ وكانت العينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية وقد أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج في خفض سلوك المخاطرة في النمو الأكاديمي.
- دراسة دامن Damn (1998 ، 76، 72) وكانت تهدف إلى معرفة أثر استخدام بعض استراتيجيات الذكاء المكاني في التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وأشارت النتائج إلى تحسين مهارات التعبير الكتابي.
- دراسة بيرهن Bwan (1999، 393، 330) وكانت تهدف إلى معرفة أثر استخدام الذكاء المتعدد في تحسين دافعية التلاميذ وتعديل سلوكياتهم وكانت عينة الدراسة تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وأشارت النتائج إلى انخفاض السلوكيات غير المرغوب فيها وزيادة الدافعية.

دراسة كرافر، Carver (2000، 247، 255) وكانت تهدف إلى معرفة أثر برنامج قائم على نظرية الذكاء فى تحسين مستوى التلاميذ فى تطبيق المعرفة فى أنشطة الحياة الواقعية وتكونت من تلاميذ الصف الثانى والسادس وأشارت النتائج إلى زيادة مستوى التلاميذ فى تطبيق المعرفة من الفصل إلى نشاطات الحياة اليومية.

دراسة تميز Camith (2000، 5، 17) وكان الهدف منها معرفة الفروق بين الناجحين وغير الناجحين فى نشاطات الوعى وما وراء المعرفة باستخدام نظرية الذكاء المتعدد وكانت العينة من الصف العاشر وقسم إلى مجموعتين تجريبية ومجموعة ضابطة وأشارت النتائج إلى أن طلاب المجموعة التجريبية أفضل فى نشاط الوعى وما وراء المعرفة فى جميع المواد.

دراسة أمام مصطفى سيد (2001، 199، 250) وكانت تهدف إلى تقديم تصور نظرى لنظرية جاردنر فى اكتشاف الموهوبين بتلاميذ المرحلة الابتدائية وأشارت إلى فاعلية النظرية فى اكتشاف الموهوبين.

دراسة زينب بدوى (2002، 9، 74) وكانت تهدف إلى أثر الاختلاف فى كل من الذكاء المتعدد والدافعية فى تنمية أساليب التعلم الفردية والمجتمعية وكانت العينة من طلاب الجامعة وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين المستوى المرتفع والمنخفض فى كل من الذكاء المتعدد وأساليب التعلم وعدم وجود أثر بين التخصص والذكاء.

دراسة محمد رياض (2004، 156، 205) وكانت تهدف إلى إعداد بعض الأنشطة لاكتشاف الموهوبين فى الذكاء الحركى والتعرف على صدق وثبات وفعالية أنشطة الذكاء فى اكتشاف الموهوبين وكانت العينة من تلاميذ الصف الخامس وأشارت النتائج إلى زيادة أعداد التلاميذ الموهوبين باستخدام الأنشطة.

دراسة محمد أبو هاشم (2004) وكانت تهدف إلى معرفة أثر بعض استراتيجيات الذكاء المتعدد فى تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير المركب وكانت العينة من تلاميذ الصف الخامس وتوصلت إلى وجود فروق دالة فى اختبار المفاهيم ومهارات التفكير لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة إيناس العشرى (2005، 192-200) وكانت تهدف إلى معرفة أثر برنامج مقترح لتنمية الذكاء الطبيعى وكانت العينة من أطفال ما قبل المدرسة وأشارت إلى فعالية البرنامج فى تنمية الذكاء الطبيعى.

دراسة الحملوى عبد المعتمد (2007) وكانت تهدف إلى معرفة أثر التعلم التعاونى والذكاء المتعدد على التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات وكانت العينة من تلاميذ الصف الثالث الأعدادى وأشارت إلى فعالية كل من التعلم التعاونى والذكاء المتعدد على التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات بالنسبة للمجموعة التجريبية.

دراسة حمدان الشامي (2007) وكانت تهدف إلى معرفة برنامج قائم على نظرية الذكاء المتعددة لتحصيل الرياضيات لدى التلاميذ المتخصصين تحصيلياً وأشار إلى فعالية البرنامج في التحصيل لدى المجموعة التجريبية.
تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات والأبحاث السابقة ما يلي:

تمت معظم الدراسات والأبحاث في بيئات أجنبية والقلّة في بيئات عربية. وقلّة الدراسات التي تناولت أثر البرنامج الذكاء المتعدد على مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات لدى المتأخرين تنوعت المتغيرات التي تناولت الدراسات والأبحاث السابقة شملت عينات الدراسات السابقة جميع المراحل ولم تتناول الصف الثاني الإعدادي وخاصة المتأخرين دراسياً تنوعت الأساليب الإحصائية والأدوات في الأبحاث والدراسات السابقة.
فروض البحث:

من خلال الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة تكمن صياغة الفروض كما يلي:

الفرض الرئيس الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات درجات كل من الطلاب المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات.

الفرض الرئيسي الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات درجات كل من الطلاب المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات بعد تطبيق البرنامج.

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المتأخرين دراسياً بالمجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطلاب المتأخرين دراسياً بالمجموعة التجريبية في مهارات ما وراء المعرفة بعد تطبيق برنامج الذكاء المتعدد لصالح المجموعة التجريبية.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المتأخرين دراسياً بالمجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطلاب المتأخرين دراسياً بالمجموعة الضابطة في فعالية الذات بعد تطبيق برنامج الذكاء المتعدد لصالح المجموعة التجريبية

الفرض الرئيسي الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات للطلاب المتأخرين دراسياً بالمجموعة التجريبية.

ويتفرع من الفرض الرئيسي الفروض الفرعية التالية:

أ- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في مهارات ما وراء المعرفة للطلاب المتأخرين دراسياً بالمجموعة التجريبية.

ب- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في فعالية الذات للطلاب المتأخرين دراسياً بالمجموعة التجريبية.

التصميم التجريبي وإجراءاته: تم إجراء البحث الحالى وفقا للتصميم التجريبي للمجموعات المتكافئة ويتكون مما يلى:-

أ- المتغير المستقل، هو برنامج قائم على أنشطة للذكاء المتعدد ويقوم على أساس تقديم مجموعة من التدريبات المختلفة للمجموعات المختارة وتقسيمهم على حسب الذكاء المتعدد، وتم تقديم هذه التدريبات للطلاب المتأخرين دراسيا من تلاميذ الصف الثانى الإعدادى، مما يساعد على تنمية مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات لديهم.

ب- المتغير التابع، هو مهارات ما وراء المعرفة، وفعالية الذات وذلك بعد تحديد درجات أفراد المجموعتين (التجريبية- الضابطة) على مقياس مهارات ما وراء المعرفة- فعالية الذات، وتم إجراء قياس قبلى للتكافؤ بين مجموعتى البحث (التجريبى - الضابطة) فى متغير الذكاء- المستوى الاجتماعى والاقتصادى- والتأخر الدراسى وقد تم استخدام بعض الاختبارات مثل اختبار ت واختبار شيفيه لتحليل التباين وحجم الأثر .

عينة البحث: تم اختيارها من مدارس مجمع سوزان، المدرسة الإعدادية بإدارة غرب الفيوم التعليمية بمحافظة الفيوم من الطلاب المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا بالصف الثانى الإعدادى للعام الدراسى 2007/2008. أما الطلاب المتفوقين دراسيا فهم الحاصلين على 85% من الصف الأول الإعدادى فى جميع المواد الدراسية وكذا فى الفصل الدراسى الأول من الصف الثانى الإعدادى.

وتكونت عينة البحث الحالى من:

أ- **العينة الأولية:** وهى التى تم تطبيق أدوات البحث الحالى عليها للتحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات، وبلغ عدد أفراد هذه العينة 126 طالب وطالبة بالصف الثانى الإعدادى

وهى مقسمة إلى 42 طالب وطالبة من المتفوقين دراسيا، 42 طالب وطالبة من العاديين 42 طالب وطالبة من المتأخرين دراسيا.

ب- **العينة الأساسية:** تكونت من 246 طالب وطالبة بالصف الثانى الإعدادى وقسمت هذه العينة إلى ثلاث مجموعات، كما يلى مجموعة من الطلاب المتفوقين وعددهم 82 طالب وطالبة، ومجموعة من الطلاب العاديين، ومجموعة من الطلاب المتأخرين دراسيا 82 طالب وطالبة، وتم اختيار مجموعة الطلاب المتأخرين دراسيا بناء على،

1- الإطلاع على درجات التلاميذ السابقة من إدارة كل مدرسة فى كل المواد وخاصة مادة العلوم فى الفصل الدراسى الأول.

2- عرض الدرجات على مدرسى العلوم وذلك لإبداء الرأى فيهم للتأخر الدراسى فى مادة العلوم كتقييم مبدئى.

3- قام الباحث بإعداد استبيان لتحديد المتأخرين دراسياً على مدرسى المواد والعلوم والأخصائيين الاجتماعيين بكل مدرسة.

وبناء على الخطوات السابقة بلغت عينة البحث من الطلاب المتأخرين دراسياً في صورتها الأولية من 78 طالب وطالبة بعد استبعاد الطلاب الذين لم يستكملوا الحضور في جميع دروس البرنامج والذين لم يكملوا الإجابة عن أدوات البحث، وأصبح عدد أفراد العينة الأساسية (ضابطة، تجريبية) 36 طالب وطالبة بمدرسة مجمع سوزان يمثلون المجموعة التجريبية 32 طالب وطالبة بمدرسة الفيوم الإعدادية يمثلون المجموعة الضابطة.

الجدول التالي (1) يوضح توزيع عينة البحث الحالي من المتأخرين دراسياً حيث تم تطبيق البرنامج عليهم

جدول (1) عينة الطلاب المتأخرين دراسياً

الضابطة		التجريبية		المجموعة
بنات	بنين	بنات	بنين	
14	18	16	20	المتأخرين دراسياً
32		36		المجموع

وللتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) من الطلاب المتأخرين دراسياً، تم اختيار الآتى:

أولاً: النوع ، اختيار عينة البحث من الجنسين، نتيجة تضارب نتائج البحوث والدراسات بين وجود فروق أو عدم وجود فروق.

ثانياً: المستوى الاجتماعى والاقتصادى والثقافى، قام الباحث بتطبيق استمارة المستوى الاجتماعى والاقتصادى والثقافى على عينة البحث (التجريبية- الضابطة) من الطلاب المتأخرين دراسياً وتم حساب (ت) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى المستوى الاجتماعى والاقتصادى والثقافى قبل تطبيق البرنامج والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين (التجريبية -

الضابطة) فى المستوى الاجتماعى والاقتصادى والثقافى قبل تطبيق البرنامج

مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعيارى	المتوسط	المجموعة	المتغير
غير دالة	0.74	7.54	130.5	التجريبية	المستوى الاجتماعى
		6.84	127.4	الضابطة	والاقتصادى والثقافى

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين قبل تطبيق البرنامج. وتم استخدام استمارة المستوى الاجتماعى والاقتصادى والثقافى من إعداد (كمال دسوقى، محمد بيومى خليل) وتتكون (30) مفردة لتحديد المستوى الاجتماعى والاقتصادى، (40) مفردة لتحديد المستوى الثقافى والاجتماعى، وتم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس الفرعى الخاص بالمستوى الاجتماعى والاقتصادى وبلغ قيمته (0.72) والمستوى الثقافى الاجتماعى (0.75) ويمكن الاعتماد عليهما فى الثبات، كما تم التحقق من الصدق باستخدام المقارنة الطرفية للمقياس الفرعى للمستوى الاجتماعى والاقتصادى وبلغت قيمة ت (0.76) والمقياس الفرعى للمستوى الثقافى الاجتماعى (0.78) وكلاهما معامل صدق يمكن الاعتماد عليهما.

ثالثاً: العمر الزمنى: قام الباحث بإيجاد دلالة الفروق بين متوسطى أعمار المجموعة التجريبية والضابطة والجدول (3) يوضح دلالة هذه الفروق

جدول (3) المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت ومستوى الدلالة بين المجموعتين فى العمر الزمنى

المجموعة	ن	المتوسط بالشهور	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	36	168.2	13.9	.189	غير دالة
الضابطة	32	168.4	13.76		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) غير دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى متغير العمر الزمن وهذا يدل على تجانس المجموعتين فى متغير العمر الزمنى.

رابعاً: العوامل المنبئة بالتأخر الدراسى:

آراء المدرسين والأخصائيين الاجتماعيين، قام الباحث بتطبيق استبيان لتحديد المتأخرين دراسياً على مدرسى المواد الذين قاموا بالتدريس لهم. والذين تم تحديدهم على أنهم متأخرين دراسياً من خلال التقييم المبدئى فى الفصل الدراسى الأول وكذلك الأخصائيين الاجتماعيين بكل مدرسة وذلك لمعرفة آراءهم فى معرفة العوامل التى تنبئ بالتأخر الدراسى لدى التلاميذ.

الجدول (4) المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) ومستوى الدلالة بين مجموعتي البحث

العوامل	المجموعة	ن	المتوسط بالشهور	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
---------	----------	---	-----------------	-------------------	--------	---------------

غير دالة	0.27	1.76	8.57	36	التجريبية	العقلية
		1.83	8.52	32	الضابطة	
غير دالة	0.17	2.52	9.89	36	التجريبية	انفعالية
		2.63	9.81	32	الضابطة	
غير دالة	0.29	2.56	12.69	36	التجريبية	اجتماعية
		2.26	12.46	32	الضابطة	
غير دالة	0.53	2.13	13.52	36	التجريبية	عوامل مرتبطة بالمواد الدراسية
		2.16	13.86	32	الضابطة	
غير دالة	0.41	4.72	44.42	36	التجريبية	الدرجة الكلية
		5.62	44.92	32	الضابطة	

يتضح من الجدول السابق ما يلي: عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في العوامل المنبئة للتأخر الدراسي وكذلك الدرجة الكلية.

وتم استخدام استبيان العوامل المنبئة بالتأخر الدراسي من إعداد (الباحث) ويتكون من 60 مفردة، 12 مفردة من العوامل العقلية 12 مفردة من عوامل انفعالية، 18 مفردة عوامل اجتماعية، 18 عوامل ترتبط بالمواد الدراسية وكل مفردة يجب عنها نعم ولا وتم التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس وتم التحقق من الثبات حيث بلغ معامل الارتباط 0.86 وعلى عينة قوامها 40 طالب وطالبة من الصف الثانى الإعدادى كما تم التحقق من الصدق عن طريق التجانس الداخلى فكان 0.419، 0.486، 0.612، 0.692، وهى دالة إحصائية على نفس العينة السابقة.

خامسا: الذكاء: للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة تم حساب اختبار (ت) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من الطلاب المتأخرين دراسيا في الذكاء قبل تطبيق البرنامج التدريبي والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) من الطلاب المتأخرين دراسيا في الذكاء وقبل تطبيق البرنامج التدريبي

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذكاء	التجريبية	36	105.82	3.82	1.76	غير دالة
	الضابطة	32	103.62	4.22		

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة لمتغير الذكاء، مما يدل على وجود تكافؤ بينهما فى هذا المتغير وتم تطبيق مقياس ستانفورد بينية للذكاء إعداد (محمد عبد السلام، ولويس كامل) ويتكون من 129 اختبار وطبق بصورة فردية ويرى فؤاد أبو حطب وآخرون (1999، 237) أن مقياس ستانفورد بينية على درجة عالية من الثبات والصدق فى مختلف المستويات.

أدوات البحث :

مقياس مهارات ما وراء المعرفة (إعداد الباحث)

الهدف من المقياس، يهدف هذا المقياس إلى تحديد أبعاد مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب مجموعة البحث.

وصف المقياس، يتكون المقياس من (66) عبارة تقيس مهارات ما وراء المعرفة وتمثلت فى أبعاد (مهارات التقييم الذاتى- المهارات الإجرائية- المهارات الأكاديمية) خطوات بناء المقياس :

أ- قام الباحث بتصميم المقياس من خلال الإطلاع على مقياس شيماء حموده، حمدى الفرماوى، محمد سيد رمضان.

ب- وفى ضوء الإطلاع على المقاييس السابقة قام الباحث بتحديد الأبعاد التالية للمقياس، وتم تحديد العبارات كما يلى :

1- مهارات التقييم الذاتى 22 عبارة.

2- المهارات الإجرائية 22 عبارة.

3- المهارات الأكاديمية 22 عبارة.

وتم دمج عبارات المقياس مع بعضها ليكون المقياس فى صورته النهائية مكونا من (66) عبارة متداخلة دون ترتيب، وتقدر الدرجة: كل عبارة تصحح أحيانا دائما قليلاً، زمن المقياس = 50 دقيقة.

الخصائص السيكومترية للمقياس

أ- الصدق :

1- صدق المحكمين: قام الباحث بعرض المقياس على 9 من المتخصصين فى علم النفس فى جامعة القاهرة، الفيوم، بنى سويف، عين شمس، الزقازيق، السويس، أسيوط، حلوان، وتم الإبقاء على العبارات التى تم الاتفاق عليها من 85 فأكثر وتم حذف العبارات الأقل من ذلك.

2- صدق الاتساق الداخلى: تم إيجاد معاملات الارتباط بين مجموع كل بعد والمجموع الكلى للمقياس فكانت 81.86 للبعد الأول 75. للبعد الثانى، 78. للبعد الثالث وقد تم حساب الصدق لمقياس مهارات ما وراء المعرفة عن طريق صدق المفردات والجدول (6) يوضح ذلك.

3- الصدق العاملى: تشبع العامل الأول من 22 عبارة متشعبة تدور حول مهارات التقييم الذاتى

الفروق بين كل من المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً في مهارات ما وراء المعرفة

وتدور حول معناها وقد بلغ الجذر الكامن لهذا العامل 3.49 ونسبة التباين 8.2 ونسبة الشيع 8.1 مما يشير إلى كونه عاملاً قوياً تشبع العامل الثاني من 22 عبارة متشعبة تدور المهارات الإجرائية وقد بلغ الجذر الكامن 2.78 ونسبة التباين 7.2 ونسبة الشيع 7.4 مما يشير إلى كونه عاملاً قوياً.

وتشبع العامل الثالث من 22 عبارة متشعبة تدور حول المهارات الأكاديمية وقد بلغ الجذر الكامن 3.32 ونسبة التباين 7.6 ونسبة الشيع 7.9 مما يشير على كونه عاملاً قوياً وقد تم حساب معاملات ارتباط العبارات بالبعد كما في الجدول (6)*.

جدول (6) عبارات أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومعامل ارتباطها بالبعد

عبارات مهارات التقييم الذاتي	معامل الارتباط	المهارات الإجرائية	معامل الارتباط	المهارات الأكاديمية	معامل الارتباط
1	0.56	2	0.78	3	0.65
4	0.49	5	0.65	6	0.59
7	0.69	8	0.64	9	0.72
10	0.68	11	0.77	12	0.69
13	0.55	14	0.48	15	0.74
16	0.76	17	0.53	18	0.72
19	0.72	20	0.56	21	0.80
22	0.73	23	0.77	24	0.49
25	0.86	26	0.69	27	0.69
28	0.53	29	0.78	30	0.79
31	0.64	32	0.54	33	0.76
24	0.77	35	0.86	36	0.72
37	0.72	38	0.77	39	0.69
40	0.85	41	0.65	42	0.55
43	0.56	44	0.49	45	0.59
46	0.66	47	0.54	48	0.86
49	0.72	50	0.77	51	0.74
52	0.68	53	0.68	54	0.53
55	0.67	56	0.86	57	0.82
58	0.68	59	0.83	60	0.79
61	0.89	62	0.81	63	0.85
64	0.76	65	0.80	66	0.66

ب- ثبات المقياس:

* ملحق رقم (3).

- التجزئة النصفية: على عينة التقنين 42 طالب وطالبة وحسب معامل الارتباط بين العبارات الفردية والزوجية وكان معامل الارتباط للمقياس ومعاملات ثبات الأبعاد كالآتي 0.76 ، 0.79 ، 0.73 .
- إعادة تطبيق: على نفس العينية السابقة مكان معامل ثبات المقياس 0.78 وكانت معاملات ثبات الأبعاد 0.73 ، 0.72 ، 0.78 ، ويمكن القول بأن المقياس على درجة مقبولة من الثبات والصدق.
- 2- مقياس فعالية الذات: إعداد الباحث.**

الهدف: يهدف المقياس إلى تحديد أبعاد فعالية الذات لدى عينة البحث.

وصف المقياس: يتكون المقياس من (36) عبارة تقيس فعالية الذات متمثلة في الأبعاد التالية (الثقة بالنفس - المثابرة - الرغبة في أداء العمل).

- قام الباحث بتصميم المقياس وذلك من خلال الإطلاع على مقاييس إعداد روبرت بنتون، محمد السيد عبد الرحمن ومحمد السيد، جابر عبد الحميد.
- وفي ضوء الإطلاع على المقاييس السابقة قام الباحث بتحديد الأبعاد التالية للمقياس، وتم تحديد عبارات كل بعد كما يلي البعد الأول (12) عبارة البعد الثاني (12) عبارة البعد الثالث (12) عبارة وتم دمج عبارات المقياس مع بعضها ليكون المقياس في صورته النهائية مكونا من (36) عبارة متداخلة دون ترتيب، وتقدر الدرجة: دائما - أحيانا - قليلا، زمن المقياس: 35 دقيقة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- الصدق:

- 1- صدق المحكمين: قام الباحث بعرض المقياس على 9 من المتخصصين في جامعات القاهرة، الفيوم، بنى سويف، حلوان، عين شمس، الزقازيق، السويس، أسويط وتم الإبقاء على العبارات التي كان الاتفاق عليها من 85% فأكثر وحذفت العبارات الأقل من ذلك.
- 2- صدق الاتساق الداخلي: تم إيجاد معاملات الارتباط بين مجموع كل بعد والمجموع الكلي للمقياس فكان 0.76 للبعد الأول 0.72 للبعد الثاني، 0.75 للبعد الثالث.
- 3- الصدق العاملي: تشبع العامل الأول من 12 عبارة متشعبة تدق حول المثابرة وقد بلغ الجذر الكامن لهذا الأمل 3.76 ونسبة التباين 6.32 ونسبة الشبوع 6.72 مما يشير إلى كونه عاملا قويا.

تشبع العامل الثاني: من 12 عبارة متشعبة تدور حول الثقة بالنفس وقد بلغ الجذر الكامن لهذا العامل 3.36 ونسبة التباين 7.2 ونسبة الشبوع 6.98 مما يشير إلى كونه عاملاً قوياً.

تشبع العامل الثالث: من 12 عبارة متشعبة تدور حول الرغبة في العمل وقد بلغ الجذر الكامن لهذا العامل 2.89 ونسبة التباين 6.12 ونسبة الشبوع 6.87 مما يشير إلى كونه عاملاً قوياً، والجدول

الفروق بين كل من المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً في مهارات ما وراء المعرفة

(7)* يوضح عبارات أبعاد مقياس فاعلية الذات ومعاملات ارتباطها بالبعد.

* ملحق رقم (4).

(238) = المجلة المصرية للدراسات النفسية - العدد 65 - المجلد التاسع عشر - أكتوبر 2009

جدول (7) عبارات أبعاد مقياس فاعلية الذات ومعامل ارتباطها بالبعد

معامل الارتباط	الارتباط	معامل الارتباط	الثقة	معامل الارتباط	عبارات المثابرة
0.76	3	0.56	2	0.66	1
0.68	6	0.85	5	0.72	4
0.53	9	0.49	8	0.59	7
0.56	12	0.86	11	0.68	10
0.76	15	0.52	14	0.77	13
0.86	18	0.54	17	0.78	16
0.59	21	0.62	20	0.52	19
0.64	24	0.77	23	0.59	22
0.68	27	0.68	26	0.49	25
0.69	30	0.86	29	0.73	28
0.72	33	0.72	32	0.76	31
0.76	36	0.78	35	0.72	24

(ب) ثبات المقياس:

التجزئة النصفية:

- (1) على عينة التقنين 42 طالب وطالبة وحسب معامل الارتباط بينت العبارات الفردية والزوجية وكان معامل الارتباط للمقياس ومعاملات ثبات الأبعاد كالاتي:
- (2) إعادة التطبيق على نفس العينة السابقة فكان معامل ثبات المقياس 0.72، 0.68، 0.75. ويمكن القول بأن المقياس على درجة مقبولة من الثبات والصدق.

البرنامج التعليمي المقترح:

مقدمة: بمراجعة الأدبيات المتاحة تمكن الباحث من استخلاص بعض أساليب التعلم والأنشطة التي أعدت وفقاً لنظرية الذكاء المتعدد ويمكن تطبيقها مع ذوى الاحتياجات الخاصة وخاصة المتأخرين دراسياً وقد استعان الباحث فى وضع التصور المقترح لوحدة الجهاز العصبى على تلاميذ الصف الثانى الإعدادى الفصل الدراسى الثانى فى ضوء الأساليب والأنشطة القائمة على نظرية الذكاء المتعدد. اكتفى الباحث فى صياغة الوحدة على الأنشطة التدريسية القائمة على الذكاء اللغوى، الذكاء المكاني، الذكاء الحركى، الذكاء الاجتماعى، الذكاء الطبيعى. وهم الذكاء المتعدد الذى حصل على النسب الأعلى عند الطلاب عينة البحث حيث قدم المفهوم مرة بالذكاء اللغوى ثم المكاني ثم الحركى ثم الطبيعى. أما بالنسبة للذكاء الاجتماعى والشخصى فقد تضمنتها الأنشطة التدريسية فى صورة التعلم التعاونى والعمل فى جماعات وكذلك فى صورة الأنشطة الفردية، قدمت الوحدة المصاغة فى صورة دليل معلم، وأوراق عمل لتلاميذ لتكون مرشداً لهم فى السير فى الوحدة.

أسس بناء البرنامج:

- (1) مناسبة إجراءات البرنامج لخصائص ونوعية عينة البحث من حيث الأهداف - المحتوى - الاستراتيجيات التعليمية - التقويم.
- (2) الارتباط بين محتوى البرنامج وطرق التدريس والأنشطة المستخدمة.
- (3) مراعاة التسلسل المنطقي في دروسه.
- (4) مراعاة مبدأ البناء والتنظيم.
- (5) مرونة البرنامج.
- (6) مراعاة مبدأ الفروق الفردية.

الأهداف العامة للبرنامج:

- 1- مساعدة الطلاب على ممارسة مهارات ما وراء المعرفة
 - 2- استثارة موارد الطلاب المعرفية.
 - 3- تنمية بعض الأنشطة الخاصة بالذكاء المتعدد للطلاب.
 - 4- تحسين فعالية الذات للطلاب المتأخرين دراسياً.
 - 5- دراسة المشاركة في فعالية البرنامج.
 - 6- تدعيم الاتجاهات الإيجابية وزيادة الثقة بالنفس.
- الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التدريبي، -
- 1- المجموعات التعاونية - المناقشة - التعلم المباشر - المجموعات التعاونية - التعلم المبرمج - التقييم الذاتي - التغذية الراجعة - ما وراء المعرفة.

إجراءات تنفيذ البرنامج:

- 1- استغرق تنفيذ البرنامج سبعة أسابيع بمعدل 21 ساعة زمن كل درس ستون دقيقة بمعدل ثلاث دروس أسبوعياً.
- 2- قام الباحث بتطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية موضحاً ماهية البرنامج ودوره في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات.
- 3- حث أفراد المجموعة التجريبية على الانتظام.
- 4- قدم الباحث بطاقة ملاحظة واستمارة تقييم ذاتي لملاحظة المتدربين بالبرنامج.
- 5- قام الباحث بتطبيق مقياس التثبيت من فاعلية البرنامج ثم تقوم الأداء.

محتوى البرنامج:

- 1- تضمن البرنامج مقدمة عن البرنامج وتوضيح أهدافه مثال:
- يرتب محتويات الوحدة (ذكاء منطقي).

- يميز بين الحقائق (ذكاء طبيعي).
 - يشرح المفاهيم (ذكاء موسيقى).
 - يلخص الموضوعات (ذكاء شخصي).
 - يجرب بعض الأنشطة (ذكاء حركي).
 - يشارك في إجراء التجارب (ذكاء اجتماعي).
 - يعبر عن المفاهيم بأسلوب علمي (ذكاء مكاني).
 - يطرح أفكار عن الوحدة (ذكاء لغوي).
- 2- الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج ثم قام الباحث بعمل دراسة استطلاعية على 24 طالب وطالبة للتأكد من أن محتوى البرنامج يتناسب مع مستوى المتدربين ولتحقق من أنشطته ومدى فاعليته.
- أولاً: النتائج الخاصة بفاعلية المعالجة التجريبية:**
- 1- الاختبارات التحصيلية لحساب نتائج الاختبارات التحصيلية قام الباحث بحساب متوسط درجات المجموعة التجريبية في كل اختبار من الاختبارات التحصيلية في نهاية كل درس من دروس البرنامج.

جدول (8)

الدرس	لغوي	مكاني	حركي	طبيعي	شخصي	اجتماعي	منطقي	موسيقى
1	3.3	3.2	3.4	3.2	3.1	3.5	3.1	3.3
2	3.6	3.4	3.7	3.4	3.3	3.6	3.3	3.4
3	3.9	3.7	4.2	3.6	3.5	3.7	3.2	3.5
4	4.3	4.1	4.5	3.2	3.6	3.6	3.6	3.8
5	4.6	4.4	4.6	3.4	3.8	3.7	3.3	4.4
6	4.8	4.6	4.9	3.6	4.0	4.2	4.3	4.8

يتضح من الجدول السابق أن التدريب في البرنامج كان له تأثير على أداء المتدربين موضع البحث على الأنشطة المقدمة لهم في البرنامج.

نتائج مقياس التثبيت من فاعلية المعالجة التجريبية لحساب نتائج مقياس التثبيت من فاعلية المعالجة التجريبية قام الباحث بحساب النسبة المئوية لاستجابات المتدربين على كل عبارة من عبارات من مقياس التثبيت والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

العبارة	دائماً	أحياناً	لا	العبارة	دائماً	أحياناً	لا	العبارة	دائماً	أحياناً	لا
1	100	-	-	100	9	-	-	100	17	100	-
2	98	2	-	100	10	-	-	100	18	99	1

-	-	100	19	-	1	99	11	-	-	100	3
1	-	99	20	1	-	99	12	1	-	99	4
-	-	100	21	-	-	100	13	-	1	99	5
1	-	99	22	-	-	100	14	-	-	100	6
-	-	100	23	-	-	99	15	-	-	100	7
-	1	99	24				16				8

يتضح من الجدول السابق أن متوسط التثبيت المئوية لاستجابات المتدربين دائماً بلغ (91%) وأحياناً (6%) لا (3%) وهذا يشير إلى استفادة المتدربين من البرنامج كما أن المسار التنفيذي للبرنامج كان محققاً لأهدافه.

ثانياً النتائج الخاصة بفروض البحث:

فيما يتعلق بنتائج الفرض الرئيسي الأول الذي ينص على أنه:

- 1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات قبل تطبيق البرنامج.
 - أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من الطلاب المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً في مهارات ما وراء المعرفة قبل تطبيق البرنامج.
 - ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من الطلاب المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً في فعالية الذات قبل تطبيق البرنامج.
- ولاختيار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10) تحليل التباين الأحادي في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مهارات ما وراء المعرفة	بين المجموعات	5519.49	2	2778.74	357.62	0.01
	داخل المجموعات	1839.53	243	776.22		
	المجموع	7391.022	245			
فعالية الذات	بين المجموعات	7433.67	2	3716.83	205.89	0.01
	داخل المجموعات	4278.72	243	180.52		
	المجموع	1171.40	245			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من الطلاب المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا لذا قام الباحث بالمقارنة لكل مجموعتين باستخدام اختبار (ت) والجدول (11)، (12) توضح ذلك.

جدول (11) اختبارات للمقارنة بين مجموعات المتفوقين

والعاديين في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات

المتغيرات	المجموع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر
مهارات ما وراء المعرفة	المتفوقون	82	155.22	8.2	5.812	0.01	0.18
	العاديون	82	98.33	18.2			
فعالية الذات	المتفوقون	82	95.16	6.56	4.26	0.01	0.08
	العاديون	82	66.72	14.42			

يتضح من الجدول السابق (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المتفوقين والعاديين في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات لصالح الطلاب المتفوقين دراسيا.

جدول (12) اختبار (ت) للمقارنة بين مجموعات المتفوقين

والمتأخرين دراسياً في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات

المتغيرات	المجموع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر
مهارات ما وراء المعرفة	المتفوقون	82	154.36	8.5	14.86	0.01	0.56
	المتأخرون	82	62.24	16.15			
فعالية الذات	المتفوقون	82	78.56	6.30	15.32	0.01	0.57
	المتأخرون	82	46.32	15.23			

يتضح من الجدول السابق (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً على كل من مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات لصالح الطلاب المتفوقين.

جدول (13) اختبار (ت) للمقارنة بين مجموعات العاديين

والمتأخرين دراسياً في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات

المتغيرات	المجموع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر
مهارات ما وراء المعرفة	العاديون	82	96.63	9.23	7.32	0.01	0.25
	المتأخرون دراسياً	82	63.11	19.12			
فعالية الذات	العاديون	82	92.12	14.46	8.86	0.01	0.30
	المتأخرون دراسياً	82	45.32	15.13			

يتضح من الجدول السابق (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب العاديين والمتأخرين دراسياً على كل من مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات لصالح الطلاب العاديين.

جدول (14) اختبار (ت) للمقارنة بين مجموعات المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا فى مهارات ما وراء المعرفة

حجم الأثر	مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	ن	المجموعة
0.36	0.01	6.2	8.6 17.12	156.32 96.22	82 82	المتفوقون العاديون
0.75	0.01	5.67	7.9 17.62	157.34 62.89	82 82	المتفوقون المتأخرون دراسياً
0.46	0.01	8.73	8.65 13.85	95.82 63.96	82 82	العاديون المتأخرون دراسيا

جدول (15) اختبار (ت) للمقارنة بين مجموعات المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا فى فعالية الذات

حجم الأثر	مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	ن	المجموعة
0.79	0.01	4.89	6.49 13.12	98.12 67.36	82 82	المتفوقون العاديون
0.58	0.01	10.12	7.12 12.36	89.32 48.86	82 82	المتفوقون المتأخرون دراسياً
0.46	0.01	9.65	8.13 9.12	66.37 49.12	82 82	العاديون المتأخرون دراسيا

يتضح من الجدول (14)، (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من:

- الطلاب المتفوقين والعاديين لصالح المتفوقين.
- الطلاب المتفوقين والمتأخرون دراسيا لصالح المتفوقين.
- الطلاب العاديين والمتأخرون دراسيا لصالح العاديين.

يتضح من الجداول السابقة:

أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الطلاب المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات، وبذلك تحقق الفرض الأول. وهذا يجعل المتعلم قادراً على اختيار المهارات المناسبة والمعلومات، وأن يقرر متى وكيف يطبق استراتيجيات الذكاء المتعدد في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات وغيرها. ويشير فتحى الزيات (1996) إلى أن الطلاب المتفوقين يعتمدون على ما ينتجه البناء المعرفى لديهم، ومن ثم فإن المعرفة لديهم تختلف في خصائصها عن خصائص مدخلاتها، كما أنهم ايجابيون في اشتاق الاستراتيجيات التي تتفق مع طبيعة المهام والمتغيرات التي يتناولونها. وأشارت الدراسات والبحوث التي أجريت على مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات إلى أن الطلاب المتفوقين أكثر توظيفا لمهارات ما وراء المعرفة مثل مهارات التنظيم الذاتي والمهارات الإجرائية (فتحى الزيات 1996، 403).

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة كل من دراسة مارك 1996، دار 1997، أمام مصطفى 2001، محمد رياض 2004 أنه توجد فروق بين كل من الطلاب المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً في مهارات ما وراء المعرفة أنهم أكثر تنظيماً وتخطيطاً وتقييماً ذاتياً لمهاراتهم وأنهم أكثر تحصيلياً في المهارات الأكاديمية والمهارات الإجرائية كما أن فعالية الذات لديهم عاليهم في المثابرة في أداء المهام المكلف بهم وأكثر ثقة في أدائهم لهم وأكثر رغبة في أداء العمل المكلفين به وأكثر مشاركة وأنهم أكثر استخداماً لاستراتيجيات ذكاءهم المتعدد مثل الذكاء اللغوى والمكانى والحركى والطبيعى والاجتماعى وأكثر توظيفا لها في أداء المهام المكلفين بها. وبذلك يمكن القول بأن الفرض الأول قد تحقق من وجود فروق بين المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات.

فيما يتعلق بالفرض الرئيسى الثانى الذى ينص على أنه:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المتأخرين دراسياً بالمجموعة ومتوسط درجات الطلاب المتأخرين دراسياً بالمجموعة الضابطة في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات بعد تطبيق برنامج الذكاء المتعدد لصالح المجموعة التجريبية.

ويتفرع من الفرض الرئيسى الفروض الفرعية التالية وهى كما يلى:

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المتأخرين دراسياً بالمجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطلاب المتأخرين دراسياً بالمجموعة التجريبية في مهارات ما وراء المعرفة بعد تطبيق برنامج الذكاء المتعدد لصالح المجموعة التجريبية.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المتأخرين دراسياً بالمجموعة

التجريبية ومتوسط درجات الطلاب المتأخرين دراسيا بالمجموعة الضابطة في فعالية الذات بعد تطبيق برنامج الذكاء المتعدد لصالح المجموعة التجريبية.

ولاختيار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) والجدول (17) يوضح ذلك.

جدول (16) اختبار (ت) للمقارنة بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)

من الطلاب المتأخرين دراسيا في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات

المتغيرات	المجموع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر
مهارات ما وراء المعرفة	التجريبية	36	129.82	13.92	7.65	0.01	0.61
	الضابطة	32	88.16	33.72			
فعالية الذات	التجريبية	36	81.82	9.98	8.15	0.01	0.78
	الضابطة	32	49.89	27.11			

يتضح من الجدول السابق (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في كل من مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك يتضح أن حجم الأثر للبرنامج التدريبي كان كبيرا مما يدل على مدى فاعلية تأثير البرنامج في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات.

ويمكن تفسير النتائج السابقة والتي تدل على صحة الفرض الثاني بأنه تدريب الطلاب على استراتيجيات الذكاء المتعدد من خلال تقديم مجموعة الأنشطة المرتبطة بالذكاء المتعدد المختارة من خلال هذا البرنامج يستطيع الطلاب تنمية مهارات ما وراء المعرفة من حيث تنمية مهارات الضبط الإجرائي والتي تتضمن التخطيط والتنظيم والمراقبة الذاتية، وكذلك تنمية المهارات الأكاديمية والتي تتضمن المهارات المعرفية التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية، ومهارات التنظيم الذاتي والتي تتضمن الوعي بإنجاز المهمة والوعي بمتطلبات المهمة والاتجاهات الإيجابية نحو مهام الفصل ومناخ التعلم والزملاء في الفصل. ومن ثم ذات لديهم فعالية الذات حيث المثابرة في أداء المهمة والثقة في إجرائها والرغبة في العمل في إجراء المهمات.

فمن خلال البرنامج التدريبي قام الطلاب المتأخرين دراسيا بممارسة مجموعة من الاستراتيجيات المرتبطة بالذكاء المتعدد مثل التعلم التعاوني بين المجموعات، والنمذجة للأنشطة والمناقشات الفردية والجماعية في الأنشطة المقدمة وذلك العصف الذهني في توليد أفكار جديدة ودمجها مع الأفكار الأخرى أدى ذلك إلى تنمية المهارات الإجرائية، والأكاديمية والتنظيم الذاتي والتي أدت إلى تنمية مهارات ما وراء المعرفة والعمل على تنميتها واكتسابها والتي بدورها إلى تنمية فعالية الذات وتمثله في

الفروق بين كل من المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً في مهارات ما وراء المعرفة

المثابرة والثقة بالنفس والرغبة في أداء العمل المكلف بها وتتضمن تنمية هذا الفرض مع دراسة كل من مارك 1996، دراسة داري 1997، دراسة دايمن 1998، برهن 1999، كرافر 2000، محمد أبو هاشم 2004، إيناس العشري 2005، الحملاوي عبد المعتمد 2007.

فيما يتعلق بالفرض الرئيسي الثالث والذي ينص على أنه:

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات للطلاب المتأخرين دراسياً بالمجموعة التجريبية.

ويتفرع من الفرض الرئيسي الثالث الفروض الفرعية التالية وهي كما يلي:

أ- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في مهارات ما وراء المعرفة للطلاب المتأخرين دراسياً بالمجموعة التجريبية.

ب- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعد والتتبعي في فعالية الذات للطلاب المتأخرين دراسياً بالمجموعة التجريبية.

لاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (17) اختبار (ت) للمقارنة بين القياسين البعدي والتتبعي

في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات للطلاب المتأخرين دراسياً

المتغيرات	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر
مهارات ما وراء المعرفة	البعدي	129.82	13.92	7.78	غير دالة	0.56
	التتبعي	125.26	12.88			
فعالية الذات	البعدي	81.82	9.98	8.33	غير دالة	0.72
	التتبعي	79.82	9.52			

يتضح من الجدول (17) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب بالمجموعة التجريبية على القياس البعدي والتتبعي في مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات. مما يدل على استمرار تأثير البرنامج لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالمجموعة التجريبية خلال القياس التتبعي. وتدل هذه النتائج على تحقق صحة الفرض الثالث، والذي يمكن تفسير نتائجه بأن التدريب على استراتيجيات وأنشطة الذكاء المتعدد أدى إلى تنمية مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات، ويتتابع تداريهم يؤدي إلى تنمية هذان المتغيران. إن التدريب والوعي بالأنشطة المعرفة يعنى

انتقال المتعلم إلى الوعي بأهمية هذه المهارات ما وراء المعرفة والتعمق في فهمها واستكشاف أبعادها

والاستدلال من خلال البحث والتقصي. (وليم عبيد 2000، 703).

وبتتابع تدريب الطلاب المتأخرين دراسيا بالمجموعة التجريبية على مهارات ما وراء المعرفة وفعالية خلال البرنامج التدريب وتتاح لهم إدارة مهارات التفكير المختلفة وكل ما يؤدي إلى ذلك وهذا يبرز أهمية استراتيجيات الذكاء المتعدد وفي تنمية مهارات التفكير وفعالية الذات ولهذا وضعت مهارات ما وراء المعرفة على هيئة أنشطة باستخدام الذكاء المتعدد. لأنه لكي يكون الفرد متعلما ناجحا فقد يحتاج إلى ممارستها يوميا. (أحمد جابر، 2002، 13).

إن تنمية مهارات ما وراء المعرفة لها قيمة تربوية، وذلك بتتابع حرص الطلاب على معرفة طريقتهم في التفكير والوعي بعمليات تعلمهم. حتى تمكنهم من استيعاب المعارف بصورة جيدة. ولا تقف حدود التعلم عند اكتساب المعلومات والمعارف بل لابد من تجاوزها إلى تطبيق المعرفة، ويعنى ذلك أن يضع المتعلم معلوماته ومهارته على محل التجربة ومعايشتها والموازنة بين السلبيات والإيجابيات من أجل التوافق في الحياة. (محمد عبد المنعم، 2001، 26).

فالتعلم الذى يؤدي إلى انتقال أثره إلى المواقف المختلفة فى الحياة، للنشاط عقلى يندمج فى كافة المؤسسات وعلى الأخص فى حجرات الدراسة وفى الأسرة(جابر عبد الحميد 2006، 287). ومن هنا نجد أن التدريب باستخدام استراتيجيات الذكاء المتعدد فهو بلا شك يساعد المتعلمين على فهم ما يعرض عليهم من معارف وخبرات ومن ثم فهو يثمر لديهم المهارات بأنواعها وخاصة مهارات ما وراء المعرفة ويزيد من فعالية الذات لديهم (حمد الخالد، 186، 2005) وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسات كل من مرك 1996، ودراسة دارى 1997، سميث 2000، زينب بدون، فضلون الدمرداش 2006، حمد الخالد 2005، الحملاوى عبد المعتمد 2007. ويرى الباحث أن البرنامج الخاص باستراتيجيات الذكاء المتعدد، ساعد على تنمية مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات.

توصيات البحث :

فى ضوء نتائج البحث ومناقشته، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات كما يلى :

- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب المتفوقين، والعاديين، والمتأخرين دراسيا من حيث أن معرفة كل طالب بنواحي قوته ونواحي ضعفه ينمى لديه مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وتحسين ما لديهم من استراتيجيات.
- تشجيع الطلاب على التمسك بمبادئ التدريب المعرفى.
- تشجيع الطلاب على ممارسة مهارات ما وراء المعرفة أثناء التعلم.
- تدريب المعلمين على تصنيف المتعلمين حسب نوع الذكاء المتعدد السائد بينهم واستخدام الذكاء السائد لتنمية الذكاء المتعدد الضعيف.

- توفير مصادر التعلم الخاصة بنظرية الذكاء المتعدد واستراتيجيات تنميتها.
 - الوعى ببروفيلات الذكاء المتعدد وأساليب التعلم لدى التلاميذ.
 - تعميم استراتيجيات الذكاء المتعدد فى التدريس للفئات الخاصة.
- مقترحات البحث :
- فى ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، يمكن تقديم مجموعة من المقترحات والمشكلات البحثية التالية:
- دراسة الفروق بين كل من الطلاب الموهوبين والعاديين وذوى صعوبات التعلم فى بعض استراتيجيات المعرفة وأثر برنامج معرفى لتنميتها.
 - فعالية برنامج تدريب ما وراء معرفى على مهارات ما وراء المعرفة وفعالية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية.
 - دراسة الفروق بين الموهوبين والعاديين والمتأخرين فى مهارات التفكير الإبداعى والناقد وأثر برنامج باستخدام الذكاء المتعدد لتنميتها.
 - دراسة العوامل النفسية المنبئة لمهارات ما وراء المعرفة.
 - فاعلية استراتيجيات الذكاء المتعدد على الدافعية للإنجاز لدى الطلاب المتأخرين دراسياً.

المراجع

- 1- أحمد جابر السيد (2002) : تنمية بعض المهارات وأراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين مجلة تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدي الطلاب العاملين مجلة دراسات في المناهج مهام التدريب العدد 77 ص 57، 15
- 2- الحمالوى عبد المعتمد (2007) : أثر برنامج باستخدام الذكاء المتعدد والتعلم التعاونى على التحصيل والاتجاه نحو المادة، كلية التربية، جامعة الفيوم.
- 3- السيد سليمان (2000) : صعوبات التعلم، القاهرة، دار الفكر العربى.
- 4- إمام مصطفى (2001) : مدى فعالية تقييم الأداء باستخدام أنشطة الذكاء المتعدد فى اكتشاف الموهوبين، مجلة كلية التربية بأسسيوط، جزء 11، ص 199 ، 250.
- 5- إيناس فاروق (2005) : أثر برنامج مقترح لتنمية الذكاء الطبيعي، رسالة دكتوراه، كلية التربية طنطا.
- 6- جابر عبد الحميد (1988) : السمات الشخصية للمتفوقين، دراسات نفسية مركز البحوث التربوية، قطر، ص 11، 82.
- 7- جابر عبد الحميد (1994) : علم النفس التربوى، القاهرة، دار النهضة العربية.
- 8- جابر عبد الحميد (2000) : مدرس القرن الحادى والعشرين، القاهرة، دار الفكر العربى.
- 9- جابر عبد الحميد (2003) : الذكاء المتعدد، القاهرة، دار الفكر العربى.
- 10- جابر عبد الحميد (2006) : حجرة الدراسة الفارقة والبنائية، ط1، القاهرة، عالم الكتب.
- 11- حمد الخالد (2005) : استخدام استراتيجيات الذكاء المتعدد فى تدريس العلوم، دراسات فى المناهج وطرق التدريس، القاهرة، ع 108 ص 139، 199.
- 12- حمد عبد المنعم (2001) : تقييم أثر برنامج التدريب السيكولوجية على تنمية بعض المهارات الشخصية اللازمة للنجاح فى مهنة التدريب، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- 13- حمدان الشامى (2007) : أثر البرنامج تعليمى قائم على الذكاء المتعدد على التحصيل، رسالة دكتوراه؟، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- 14- رجاء أبو علام ونادية الشريف (1995) : الفروق الفردية، الكويت، دار القلم.
- 15- رجاء محمود أبو علام (1993) : علم النفس التربوى، ط6، الكويت، دار القلم.
- 16- رنا عبد الرحمن قوشحة (2003) : دراسة الفروق فى الذكاء المتعدد بين طلاب الكليات النظرية والعملية، رسالة دكتوراه، معهد البحوث التربوية، جامعة القاهرة.

- 17- زينب عبد العليم بدوى (2002) : أساليب التعلم وعلاقتها بالذكاءات المتعددة والتوجهات الدافعية والتحصيل الدراسي، مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، عدد15، ص65-87.
- 18- شيماء حموده (2003) : فعالية نموذج أبعاد التعلم فى تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل لدى طالبات الصف الأول الثانوى، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- 19- طلعت عبد الرحيم(2003) : سيكولوجية التأخر الدراسي، القاهرة، الفكر العربى.
- 20- عادل محمد العدل (2004) : فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم التعاونى فى تنمية التفكير الإبداعي، المؤتمر العلمى للطفولة والإبداع، كلية التربية ببنى سويف، جامعة القاهرة، الجزء الأول، ص251 ، 281.
- 21- عبد القادر الزاكي (2002) : التدريب المتمركز حول المتعلم والمتعلمة بالمغرب، الوكالة الأمريكية للتنمية.
- 22- عبد الوهاب كامل (1999) : سيكولوجية التعلم والفروق الفردية، القاهرة، النهضة العربية.
- 23- عزت عبد الحميد محمد (1998) : بيئة التدريب على البحث والاتجاهات نحو البحث لدى طلاب الدراسات العليا مجلة الدراسات النفسية جزء 7، عدد 4 ، ص 85، 107.
- 24- فؤاد أبو حطب وآخرون (1999) : التقويم النفسى، ط2، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- 25- فتحى الزيات (1980) : دراسة مقارنة لبعض العوامل النفسية المرتبط بأداء المتفوقين عقليا والعاديين رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- 26- فتحى عبد الرحمن جراون (1999) : تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات، ط1، القاهرة، دار العلوم للنشر .
- 27- فتحى مصطفى الزيات (1996) : سيكولوجية التعليم بين المتطور الارتباطى والمنظور المعرفى، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- 28- فضلون الدمرداش (2006) : أثر برنامج فى ضوء نظرية الذكاء المتعدد على التحصيل، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- 29- محمد رياض (2004) : صدق أنشطة الذكاء المتعدد وفعاليتها فى اكتشاف التلاميذ الموهوبين ، مجلة التربية بأسبوط، ط2، ص11.
- 30- محمد عبد السلام سالم (2000) : الاتجاهات الحديثة فى دراسة الذكاء المتعدد، دراسة اكلينيكية فى ضوء نظرية جاردرنر ، مجلة كلية التربية، جامعة حلوان، مجلد

- 31- محمود إبراهيم بدر (2004) : الاتجاهات الحديثة فى تدريس الرياضيات للتلاميذ بطيئ
التعلم، مجلة التعلم الإلكتروني، القاهرة، ص 79، 102.
- 32- منى حسن السيد (2001) : أثر برنامج تدريب فى الكفاءة الأكاديمية للطلاب مع فعالية
الذات، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 29 ص 151، 200.
- 33- وليم عبيد (2000) : المعرفة ما وراء المعرفة مجلة القراءة والمعرفة العدد 1 ص 1، 8.
- 34- Merrill, D. (2001) : "First Principle of Instructive Annual Meeting of
the AECT". Atlanta, Georgia.
- 35- Gardner, H. (1998) : "Multiple Intelligence". (MI) available ، [http ،
//surfaguariusm.com/mlinvent.htm](http://surfaguariusm.com/mlinvent.htm).
- 36- Pressley, M. et al. (1987) : Student Development and Meta-cognitive
Foundation for Tutor of Developmental Journal of
Educational Psychology, v.15, N. 1, pp 30-32.
- 37- Siggler, R. (1999) : "How Children Discover New Strategies".
Hilladole, NJ, Erebaun.
- 38- bruning, R. et al. (1995) : "Cognitive Psychology and Instruction". 2nd
education. Englewood Cliff, NJ ، Prentice Hall.
- 39- Schrew, G. et al. (1995) : "Meta-cognitive Theories". Journal of
Educational Psychology, v7, n5, pp.350- 771.
- 40- Bandura, A. et al. (1997) : "Failures in Self-Regulation ، Energy
Depletion or Selective Disengagement?". Journal of
Psychology Inquiry, v.7, n.1, pp.20-24.
- 41- Necole, M.; Andrew, S. (1997) : "Career Self-Efficacy in College
Students with Disabilities for Secondary and Post
Secondary Service Providers; Handicapped and Gifted
Children". Journal of Counseling Psychology, V.44, N.1,
pp. 32-43.
- 42- Stoples, S. (1998) : "A Self Efficacy Theory Explanation for the
Management of Remote Workers in Virtual
Organizations". Journal of Counseling Mental, V. 3, N.4,
pp. 15-32.
- 43- Garcia (2005) : "Self Efficacy for Learning, Journal of Education
Psychology". V.3, pp. 101-105.

- 44- Schrunk, D. (2004) : "Self-Efficacy and Academic Motivation". Journal of Education, v. 26, n.4, pp. 207-222.
- 45- Woolfolk, J. (2007) : "Enabling Students to Construct Theories of Collaborative Inquiry and Reflective Learning Computer". Journal of Education Psychology, V.10, N.2, pp. 1-33.
- 46- Maker, R. et al. (1996) : Multiple Intelligences Problem Solving and Diversity in General Classroom". Journal of Education, V.9, N.4, pp. 437-460.
- 47- Dare, M. (1997) : "Using Cooperative Learning and Higher Order Thinking Skills to Improve the Behavior of At-Risk Students". Master's Action Research Project, Saint Xavier University.
- 48- Bain, S. (1998) : "Multiple Intelligences Theory, Spatial Intelligence and its Relationship to Third Grade Written Expressions". Dissertation Abstracts, v.59, N. 4, p. 1502.
- 49- Burhorn, G. (1991) : "Improving Student Motivation Through the Use of Multiple Intelligences". Master's Field Based Action Research Project, Saint Xavier University.
- 50- Corver, E. (2000) : "Increasing Students ability to Transfer Knowledge Through the Use of Multiple Intelligences". European Journal of Personality, v. 13, p. 277-255.
- 51- Smith, W. (2000) : "The Typologies of Successful and Unsuccessful Student in Care Subjects Using the Theory of Multiple Intelligences in High School". Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Education Research Association Bouting Cheenky, pp. 5-17.

Differences among superior, normal and underachiever on some meta-cognitive skills, self-efficacy and the effect of multiple intelligences to develop therefore underachiever students

by Dr. Abdel Eltawab Abu Ella Awad.

Abstract.

The present research aims at discovering differences among superior normal and underachiever in meta-cognitive skills, self efficacy. In addition to knowing the effect of multiple intelligences for underachiever students of second year, prep school. The research problem was determined in three main questions include sub-question. The main questions were as following ،

- (1) What are the differences of superior, normal and underachiever students in studying some meta-cognitive skills, self efficacy?
- (2) What are the differences between the performance of underachiever students of control groups in some meta cognitive skills, self efficacy after applying multiple intelligences program?
- (3) What are the differences between immediate measurement and follow up measurement in some meta-cognitive skills, self efficacy of underachiever students in experimental group?

The present research was applied on sample of (246) male and female students of second year prep school. The sample was divided into three groups which were (82) superior male and female students, (82) normal male and female students, (82) male and female students, underachiever students divided into experimental (36) pupils and (32) pupils control groups for use T test, Anova analysis and effect size.

Test and measurement were applied principle sample and on underachiever sample. The psychometric efficiency for these tests. The results of the present research were as the following ،

- (1) The superior students are better than normal students and underachiever students at least in meta cognitive skills, self efficacy.
- (2) The performance of underachiever students of the experimental group is better than that of the control group in meta-cognitive skills, self efficacy after applying multiple intelligences program for experimental group.
- (3) There are statistically differences between immediate and follow-up measurement in meta-cognitive skills, self efficacy, for underachiever students of experimental group.